

# CAPÍTULO 6

## El módulo genérico como formación psicopedagógica integrada en el MESOB

Jesús Manso

Universidad Autónoma de Madrid

### 1. La profesión docente y su formación inicial

El papel del docente es ya reconocido internacionalmente como uno de los componentes más relevantes en el funcionamiento y en la calidad de los sistemas educativos (UNESCO, 2015; OCDE, 2017; Eurydice, 2018). Y esto ha llevado a que en las últimas décadas se hayan producido numerosas modificaciones en las políticas públicas que regulan el desarrollo profesional del profesorado (Attard y Joanna, 2018).

La formación inicial de los docentes constituye la primera etapa sobre la que se sustenta su futuro desarrollo profesional. En otras palabras, esta fase es la que debería orientar el resto de las políticas sobre el profesorado ya que las posteriores etapas deben constituirse de forma coherente con esta primera (European Commission, 2013). De no ser así, se genera una discordancia en el itinerario formativo del docente cuyos costes no son menores.

Así, la formación inicial docente debe ser reorientada y repensada para que en el futuro profesorado genere más y mejores experiencias de aprendizaje. Esto, a su vez, supone asumir una serie de intervenciones en otros importantes elementos del sistema educativo tales como las prácticas pedagógicas, la formación permanente, el currículo, la evaluación (de aprendizajes y del docente), etc., así como en la propia sociedad en general, ya que en ella se producen nuevos y grandes retos a los que debe responderse desde la formación del profesorado.

Esto exige que el futuro docente tenga conciencia de que su formación inicial es fundamental para la construcción del criterio pedagógico, así como para su aplicación en la práctica educativa. A su vez, estos cambios sociales y educativos enfatizan la necesidad de que el profesor domine los contenidos, las estrategias y las metodologías, buscando mejorar sus conocimientos y sus acciones educativas. Esto contribuiría a su vez a generar en el docente una cultura de formación continua: debe, por tanto, entenderse que la formación inicial es un punto de partida al que debe sucederle una formación permanente para afrontar los retos de la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad actual (Valle y Manso, 2017).

Hoy parece cada vez más claro que es fundamental que la formación inicial integre de forma armónica la teoría y la práctica, ambos elementos constitutivos de todo proceso formativo. Estas dos dimensiones no son sino dos caras de la misma moneda y, por tanto, indivisibles (Gil, 2017). Ambas están ligadas y mutuamente enriquecidas (o empobrecidas). Y esta formación docente debe, a su vez, integrar (a modo de lo que en otros trabajos hemos denominado “modelo cebolla”) saberes teórico-prácticos sobre:

- La disciplina que enseñan y aprenden los alumnos
- La didáctica con la que enseñan y aprenden los alumnos
- Los aspectos psicopedagógicos en los que se enmarca la enseñanza y aprenden los alumnos

Estos tres elementos formativos se corresponden con la evolución histórica que ha definido la formación inicial, especialmente en la docencia en Educación Secundaria. En síntesis, hasta los años 60 y 70 lo único que se necesitaba prácticamente era tener una sólida base de conocimientos disciplinares que enseñar. A partir de ese momento empieza a integrarse la idea de que no solo es “saber mucho” sino saber transmitirlo; se desarrollan de forma exponencial, por tanto, todas las teorías didácticas, metodológicas, etc. Y será a partir de los años 90 cuando con mayor claridad se introduce una conciencia sobre la importancia de la atención a la diversidad, el cuidado del clima del aula, la atención y participación de las familias y un largo etcétera que tiene que ver con todos esos aspectos psicopedagógicos (Menor y Rogero, 2016). Estos elementos formativos son especialmente relevantes en este capítulo ya que, como veremos más adelante, el módulo genérico del Máster de Educación Secundaria (MESOB) (sobre el que se centra este estudio) recoge, en síntesis, dichos aspectos formativos.

La universalización de la Educación Secundaria, sin duda, contribuyó también a que se fuera produciendo este proceso. Y, por otro lado, no podemos obviar que, aunque la propuesta que aquí se sostiene es que estas dimensiones formativas (disciplinar, didáctica y psicopedagógica) deben integrarse, en ocasiones se siguen dando aisladas (Carrasco, 2016). Y a este respecto cabe indicar que igual de incompleta es una visión únicamente disciplinar de la enseñanza y el aprendizaje, como una en la que solo primen las cuestiones psicopedagógicas con un vacío de contenidos disciplinares que son, en definitiva, los que los alumnos tienen que aprender.

En trabajos previos (Manso, 2012) se identificaban con claridad tres elementos esenciales en los que debe trabajarse para mejorar la profesionalidad de los docentes de Educación Secundaria desde la formación inicial: el prestigio social, la identidad docente y las competencias profesionales. De ellos, en el objeto de estudio de este capítulo, la identidad docente resulta especialmente importante por su repercusión en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. La complejidad del concepto de construcción de la identidad profesional ya ha sido identificada en estudios previos (Alonso, 2017). Más allá de su compleja conceptualización, cabe señalar que existen evidencias que indican que los modelos de formación inicial condicionan el proceso de construcción de la identidad profesional (Solari, 2015). El modelo de tipo consecutivo (como es el caso de los profesores de Educación Secundaria en nuestro contexto nacional) tiene menor repercusión sobre la construcción de una identidad docente sólida y, por el contrario, los concurrentes (los propios de los maestros de Educación Primaria) consolidan una mayor identidad docente incluso antes de acceder al ejercicio profesional (Bolívar 2006; 2007). Por ello, en el caso de modelos de formación inicial en los que no existe preparación didáctico-pedagógica hasta el final de los estudios, es especialmente importante tener en cuenta esta consideración pues, de alguna manera, se hará necesario implementar nuevas actuaciones que pudieran ayudar a (re)construir una nueva identidad profesional tan necesaria, especialmente, en los docentes de Educación Secundaria.

## 2. El módulo genérico en el marco del MESOB

En medio de todo este marco general, y como ya se ha presentado con profundidad en el capítulo anterior, en el año 2004 se diseña y aprueba la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). Esta ley anulaba las propuestas formativas contempladas en las anteriores y daba paso al máster en

Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MESOB). No obstante, el auténtico desarrollo del nuevo plan formativo de los docentes de secundaria no llegaría hasta la regulación recogida en la Orden ECI 3858 (MEC, 2007), fundamentada en la LOE (MEC, 2006).

A partir de esta normativa, en síntesis, se constituye el MESOB con tres módulos (genérico, específico y Prácticum). En lo que respecta, de forma más concreta, al módulo genérico este podría contar con una extensión desde los 12 ECTS mínimos que marca la normativa hasta los 20 ECTS, si sumáramos estos ocho ECTS de libre disposición que tienen las universidades.

La mencionada Orden ECI 3858/2007, además de lo señalado, determina los conocimientos y competencias que deberían alcanzarse para cada uno de los módulos y materias. Más en concreto, al respecto del módulo genérico se identifica lo siguiente (ver tabla 6.1):

Tabla 6.1. Módulos y conocimientos y competencias por adquirir del MESOB

Módulo	Conocimientos y competencias por adquirir
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	<p>Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.</p> <p>Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.</p> <p>Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.</p> <p>Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</p>
Procesos y contextos educativos	<p>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.</p> <p>Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.</p> <p>Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.</p> <p>Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p>
Sociedad, familia y educación	<p>Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</p> <p>Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden ECI 3858/2007

Hacemos referencia literal a estas “competencias” para reflejar fielmente la normativa que, desde la administración, se le otorga al módulo genérico. Este módulo surge para ofrecer la parte de formación psicopedagógica general que como futuros docentes necesitan los estudiantes del MESOB.

### 3. Consideraciones metodológicas

El presente capítulo analiza y valora las debilidades que se han podido comprobar en la organización curricular de este módulo en todas las universidades españolas, así como en las diferencias de integración de este módulo con las otras partes del MESOB. Para ello, en el apartado de resultados nos centraremos en describir cómo las universidades españolas han determinado organizar el módulo genérico. Más en concreto, nos planteamos dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el papel que desempeña el módulo genérico en los másteres?
- ¿Cuántos ECTS se dedican a este módulo y cómo se reparten entre sus diferentes materias o asignaturas?

- ¿Qué materia o asignaturas suelen definirse en los planes de estudios?
- ¿Cómo se organizan las asignaturas de ese módulo a lo largo del año?
- ¿Existen diferencias entre universidades públicas y privadas y/o entre CC. AA.?

La forma de proceder en este estudio ha comenzado con la elaboración de una hoja de registro en la que se han volcado todos los planes de estudios de todas las universidades que ofertan el máster de secundaria en España en el curso 2016-2017. Estos datos se han conseguido bien a partir de la información de las páginas web oficiales de las universidades bien en caso de ausencia o ambigüedad, completando dichos datos con llamadas telefónicas a las instituciones.

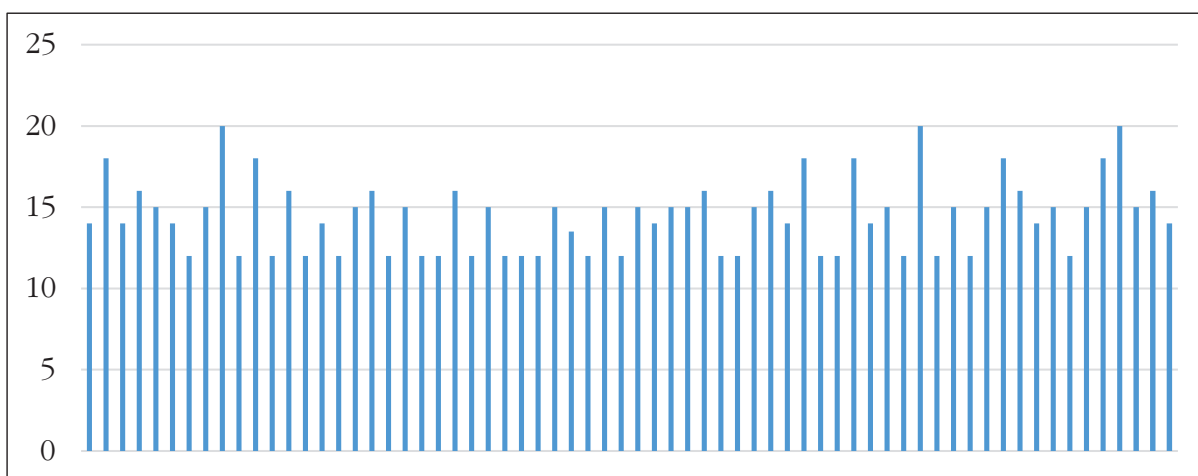
Finalmente, en este capítulo se analizan un total de 66 másteres de 68 universidades, ya que dos de ellos son interuniversitarios (un máster se realiza por parte de dos universidades públicas y el otro entre una universidad pública y otra privada). De esas 68 universidades, 26 son privadas (el 38%) y 42 son públicas (62%). En este estudio no se han contado con los centros adscritos (privados) a universidades públicas porque los planes de estudios son los mismos que los de las universidades de las que dependen.

En términos generales, el análisis realizado es de tipo cuantitativo ya que la finalidad principal es, en estos primeros estudios preliminares, describir la situación de los másteres en el conjunto de España. Más en concreto, se ha indagado en los siguientes tres aspectos (en los que, además, se organiza el apartado de resultados): representación del módulo genérico (número de ECTS) en el conjunto de los 60 ECTS de los másteres; presencia (número de ECTS) de las tres materias que determina la normativa que debe tener el módulo genérico; y distribución del módulo genérico y sus materias a lo largo del curso (1<sup>er</sup> o 2<sup>o</sup> semestre o anual). La parte más analítica y valorativa la ofreceremos en el último apartado de este capítulo dedicado a las conclusiones y la discusión.

#### 4. Resultados

Comenzamos este apartado conociendo el número de ECTS dedicado al módulo genérico. Como ya se indicó en el segundo apartado de este capítulo, según normativa, las universidades pueden otorgar a este módulo entre 12 y 20 ECTS. Tal y como se observa en el gráfico 6.1, lo más común es que este módulo tenga el mínimo permitido, es decir, 12 ECTS. Mientras que 22 másteres (33%) tienen el mínimo de créditos permitido, solo tres másteres (4,5%) otorgan el máximo de ECTS al módulo genérico. De media, el módulo genérico representa en los másteres de secundaria 14,5 ECTS.

*Gráfico 6.1. Número de ECTS destinados al módulo genérico en los MESOB de las universidades españolas*



Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 6.2, solo un 26% de los másteres otorgan al módulo genérico 16 ECTS o más. Si atendemos a titularidad de la universidad, podemos observar que siendo mayoritaria la existencia de módulos genéricos cortos, esta tendencia es clara en las universidades públicas, mientras que en las privadas se le otorga algunos créditos más a este módulo.

Tabla 6.2. Número de ECTS destinados al módulo genérico según universidades públicas y privadas

	<b>Pública</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL %</b>
Menos de 14	17	41,5	6	24	23	35
14 o 15	17	41,5	9	36	26	39
16 a 17	5	12	3	12	8	12
18 o más	2	5	7	28	9	14
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

Profundizando en este mismo aspecto, debemos destacar que hay tres másteres cuyos módulos genéricos tienen 20 ECTS. En la tabla 6.3 observamos, en primer lugar, que existe una tendencia a que exista un mayor número de ECTS del módulo genérico en los másteres de las universidades privadas: en este caso, de las tres universidades, dos son privadas y una es pública. En la universidad pública destaca, en primer lugar, el hecho de que otorguen seis ECTS a cada uno de los tres módulos ya que, como veremos más adelante, mientras que el módulo de Procesos y contextos educativos sí que suele tener más créditos asignados, los otros dos módulos no suelen ser tan extensos; y destaca también, en segundo lugar, el hecho de que han vinculado al módulo genérico una simulación de prácticas que, aunque breve (dos ECTS) pone de manifiesto una cierta sensibilidad hacia la importancia de las prácticas escolares y de estas integradas con el resto de módulos del máster. En el caso de las dos universidades privadas, destaca el peso que han querido otorgarle a una nueva asignatura relacionada con Historia de la Educación (con un enfoque más político o filosófico). Y, además, en el caso de una de las universidades privadas (que es también confesional de la Iglesia Católica) se crea también una asignatura de Antropología. Más allá de las propuestas concretas, estos tres casos son de especial relevancia pues ponen de manifiesto que, aunque de forma minoritaria, la normativa común para todos los másteres permite que se puedan incorporar ciertas novedades en función de lo que la universidad considere.

Tabla 6.3. Asignaturas del módulo genérico de tres másteres específicos

<b>1 universidad pública</b>		<b>2 universidad privadas</b>			
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	Características personales y adecuación de las propuestas educativas	6	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
Procesos y contextos educativos	6	Proyectos de centros y estrategias tutoriales	6	Procesos y contextos educativos.	4
Sociedad, familia y educación	6	Sociedad, familia y educación	4	Sociedad, familia y educación	4
		Historia de la educación y legislación educativa	4	Historia y característica de los grandes modelos educativos	4
SIM Instituto	2			Antropología	4

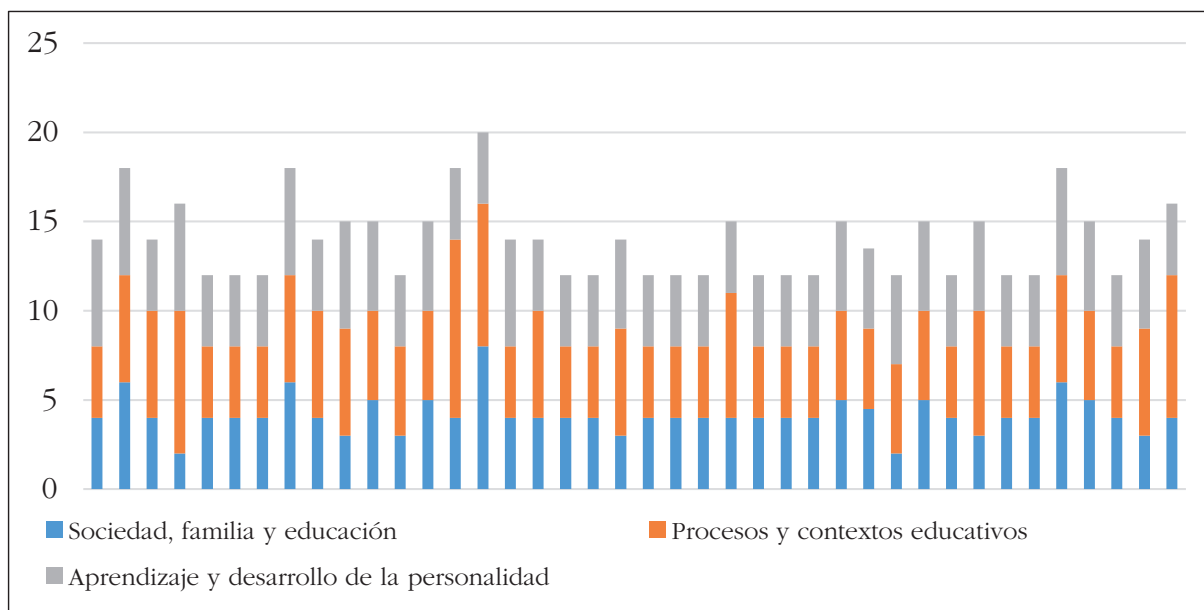
Fuente: elaboración propia

Para poder interpretar mejor estos resultados, es necesario hacer referencia a la presencia de asignaturas optativas en algunos másteres. En concreto, observamos que hay nueve universidades públicas (entre ellas todas las andaluzas) que han optado por asignar los ocho ECTS de libre disposición a esta finalidad: a la de ofertar optatividad. En estos nueve másteres, evidentemente, el módulo genérico es

de 12 ECTS. Además, hay dos universidades públicas y una universidad privada con optatividad de 6 ECTS cuyos módulos genéricos son de 14 o 15 ECTS:

Un segundo aspecto estudiado ha sido la presencia (número de ECTS) de las tres materias que determina la normativa que debe tener el módulo genérico. Para ello, ha sido necesario, previamente, hacer una selección de los másteres analizados: en concreto se han seleccionado las 40 universidades que han mantenido, tal y como aparece en la normativa, en sus planes de estudios las tres materias. Esto era necesario para poder realizar la comparación que puede observarse en el gráfico 6.2. Este primer dato permite afirmar que el 61% del total de los 66 másteres asumen la normativa sin modificarla; más en concreto, 16 privadas (40%) y 24 públicas (60%).

Gráfico 6.2. Número de ECTS de las tres materias del módulo genérico de los MESOB



Fuente: elaboración propia

De las tres materias que constituyen el módulo genérico, la más extensa es Procesos y contextos educativos con una media de 5,2 ECTS; recordamos que esta materia incluye los aspectos relacionados con la didáctica general, la organización del centro escolar, los procesos de interacción y comunicación en el aula, la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país, la tutoría y la orientación académica y profesional, la atención a la diversidad, la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, entre otros. La materia de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (aquella relacionada con las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones, el desarrollo de su personalidad y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje, ...) es la segunda que más representación tiene con una media de 4,6 ECTS. Y, en tercer y último lugar, Sociedad, familia y educación es la que menos pesa tiene con 4,2 ECTS de media; recordamos que esta materia se relaciona con cuestiones tales como la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación, la función educadora de la familia y la comunidad, entre otras.

Al realizar el análisis a partir de la titularidad de las universidades, en la tabla 6.4 se observa, en primer lugar, que la extensión del módulo genérico y de sus materias es mayor en los másteres ofertados por las universidades privadas que por las públicas. Si atendemos a las materias, observamos que destaca especialmente Procesos y contextos educativos como la materia con mayor número de ECTS en los másteres de universidades privadas. Por el contrario, Sociedad, familia y educación es la materia más corta en los másteres de las universidades públicas.

Tabla 6.4. Media de ECTS destinados a las tres materias del módulo genérico según universidades públicas y privadas

	<b>Universidades públicas</b>	<b>Universidades Privadas</b>	<b>Diferencia</b>	<b>TOTAL</b>
Sociedad, familia y educación	4,0 ECTS	4,4 ECTS	+0,4	4,2 ECTS
Procesos y contextos educativos	4,9 ECTS	5,7 ECTS	+0,8	5,2 ECTS
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4,4 ECTS	4,9 ECTS	+0,5	4,6 ECTS

Fuente: elaboración propia

Pasamos ahora a comentar el tercer gran aspecto de este apartado de resultados: el relativo a la distribución a lo largo del curso del módulo genérico y sus materias. Así, ¿en cuántas universidades las asignaturas del módulo genérico tienen lugar exclusivamente en el primer semestre? De los 58 másteres de los que están estos datos disponibles, en 45 de ellos se desarrollan las tres materias del módulo genérico, todas ellas en el primer semestre. Esto representa un 78% y, por tanto, confirma que en su inmensa mayoría el módulo genérico es lo primero a lo que se enfrentan los estudiantes en su formación inicial, dejándose para después lo relativo al módulo específico.

Si interesante era la primera pregunta, más relevante puede ser preguntarse por aquellos otros 13 másteres en los que el módulo genérico no se desarrolla íntegramente en el primer semestre. Entre ellas encontramos prácticamente todas las combinaciones posibles; en concreto, existen estos cinco escenarios:

- todo el módulo (es decir, las tres materias) se desarrolla de forma anual en tres másteres (dos de universidades públicas y uno de universidad privada)
- en otros tres másteres (uno de universidad pública y dos de universidad privadas) la mitad del módulo genérico se desarrolla en el primer semestre y la otra mitad en el segundo
- una materia (de las tres) es anual: una universidad privada
- dos materias (de las tres) se desarrolla en el 2º semestre: una universidad privada
- una materia (de las tres) se desarrolla en el 2º semestre: dos universidades públicas y dos universidades privadas y uno de los dos másteres interuniversitarios.

Tras la exposición descriptiva de los principales resultados, pasamos a ofrecer una valoración interpretativa a la luz de los mismos y del marco teórico en el que se ha fundamentado el presente capítulo.

## 5. Conclusiones y discusión

El sentido del módulo genérico en la formación inicial diseñada para los futuros docentes de Educación Secundaria responde a una necesidad detectada en la historia reciente. Los retos a los que la profesión docente debe enfrentarse, especialmente en Educación Secundaria, han aumentado en las últimas décadas. A pesar de que las funciones del profesorado siguen siendo similares, cada vez es más difícil negar que el docente no solo debe dominar bien su materia y debe transmitirla técnicamente bien. Además, pero de forma integrada con lo anterior, debe conseguir que aprenda todo su alumnado, atendiendo a distintos estilos y ritmos de aprendizaje, incorporando tecnología con criterio pedagógico, potenciando el aprendizaje con la comunidad y un larguísimo etcétera que, como hemos visto, es el fundamento y el sentido del módulo genérico que aquí se ha analizado.

Teniendo esto en cuenta, una primera reflexión se centra en la normativa que regula el máster. La Orden ECI incide en dos mensajes que, a nuestro modo de ver, deben superarse. Por un lado, el módulo específico tiene el doble de extensión (24 ECTS) que el genérico (12 ECTS). Pero, por

otra parte, y más delicado que ello, es la desintegración formativa que esta fragmentación supone. Es evidente que toda organización curricular debe, por un lado, tener algunas líneas que separen pero, por otra parte, con las mismas siempre se puede (y, en este caso, se debe) incorporar otras medidas que integren. En este sentido, y así lo ha destacado ANECA (2012), las prácticas y el TFM podrían ser asignaturas que, si han sido bien pensadas y utilizadas, sirvan en algunos másteres para dar una visión integrada.

Aunque esta integración se diera (que como hemos dicho, desde la propia normativa, no se ha favorecido en nada), cabría seguir destacando que en el caso de la formación inicial de Educación Secundaria el problema es más profundo todavía. Y esto tiene que ver con el modelo general de tipo consecutivo en el cual la formación disciplinar se adquiere antes que la didáctica y psicopedagógica y, por tanto, completamente aislada. Autores como Bolívar (2006; 2007) ya han destacado en sus estudios las negativas consecuencias que el modelo consecutivo tienen para la identidad profesional. Nada, por supuesto, que no pueda ser reconducido posteriormente (por ejemplo, con un buen programa de inducción en el lugar de trabajo –el famoso MIR Educativo–) pero que, tal vez, podría ser directamente mejorado si repensáramos mejor los modelos generales de formación inicial de los profesores de Educación Secundaria.

Hasta este punto, hemos hecho una reflexión más general y de la normativa del MESOB. Pasamos ahora a reflexionar sobre aspectos más concretos de los resultados hallados o, dicho en otras palabras, sobre el papel que las propias universidades han tenido a la hora de tomar las decisiones que de ellas dependían.

Los resultados evidencian, a pesar de la normativa común que existe a nivel estatal, algunas diferencias a la hora de organizar este módulo. Estas diferencias se observan tanto desde un punto de vista curricular como de integración temporal a lo largo del curso escolar en el que se desarrolla el MESOB. Por ello, una primera idea que extraemos es que las universidades tienen un papel relevante a la hora, no solo de implementar lo que dice la norma, sino, previamente, a la hora de diseñar y concretar la legislación a su institución. Es evidente que el máster es corto ya que es solo un curso escolar lo que debe durar y solo son ocho ECTS con los que las universidades cuentan para terminar de definir la estructura. Sin embargo, además de esto, las universidades también pueden crear tantas asignaturas como quieran (tan solo deben enmarcarlas en las tres materias que se indican en la normativa), con los ECTS para cada asignatura que considere, desarrollándose todas ellas en un semestre o en el otro o a lo largo de todo el año, etc. Es decir, tienen un margen de actuación más amplio del que comúnmente se tiende a pensar. Y esto, sin entrar (porque no era objeto ni objetivo de este estudio) a considerar otros aspectos del módulo genérico que tal vez sean incluso de mayor relevancia para la formación inicial de esos docentes. Efectivamente, los aspectos más significativos para mejorar el módulo genérico no han sido abordados en este estudio. Aquí nos hemos centrado en hacer un primer diagnóstico descriptivo. El valor de lo aquí expuesto reside en que lo hemos podido hacer sobre todos los másteres de España. Y en ese análisis más concreto de los planes de estudios destacan otras dos reflexiones que pueden resultar de interés.

En primer lugar, los resultados apuntan a que las universidades privadas apuestan por módulos genéricos más largos o, en otras palabras, que las universidades públicas apuestan por módulos genéricos más cortos; ¿cómo interpretar este dato? La reflexión principal apoyada en algunos estudios previos (ANECA, 2012; Manso, 2012; Sánchez-Tarazaga, 2017) nos hace pensar en el gran peso que el conocimiento disciplinar tiene en las universidades públicas y, en ocasiones, la necesidad que ha existido de otorgar créditos a las “facultades disciplinares” y, por tanto, aumentar el módulo específico en lugar de hacerlo en el genérico o en el Prácticum en el caso de las universidades públicas. Por el contrario, en numerosas universidades privadas se ofertan especialidades de disciplinas sobre las que dichas instituciones no tienen facultades o grados específicos y, por tanto, es más fácil ofertar un mayor peso de módulo genérico que del específico. En cualquier caso, lo interesante a este respecto es ser conscientes de las consecuencias que unas u otras decisiones puedan tener: en este máster tan corto las diferencias de créditos nunca van a ser especialmente destacables pero sí que se puede intuir que en determinadas universidades públicas en cuyos másteres prima el módulo específico (e incluso, más en concreto, la materia de Complementos para formación disciplinar) están generando un perfil de egresado más académico y en otras universidades puede serlo de tipo más técnico-profesional.



Y una segunda consideración hace referencia a que, dentro de las tres materias que constituyen el módulo genérico, en las universidades privadas la materia de Procesos y contextos educativos tiene mucho mayor peso que los másteres de las universidades públicas. Las razones que se pueden atribuir a este hecho vienen muy relacionadas con las expuestas en el párrafo anterior. Pero, además, cabría pensar que las universidades privadas (en su posible condición de empresas) presentan titulaciones con una mayor orientación al empleo de sus egresados. Recordamos que esta materia tiene que ver con lo más cercano al aula, con lo más aplicado y operativo. Siendo una orientación legítima, este enfoque esconde un riesgo. Esto no quiere decir que sea un problema. Insistimos, es un posible riesgo que puede darse y que consiste en entender la función docente con un enfoque meramente técnico y no, del todo, profesional. Centrarse en las metodologías de enseñanza, en las herramientas de evaluación, etc., constituye un contenido formativo muy necesario; sin embargo, este debe enmarcarse en la obtención de un criterio pedagógico que transforme esos conocimientos e instrumentos técnicos.

Finalizamos este análisis con unas consideraciones más amplias sobre la integración del módulo genérico en el conjunto del plan de estudios. Los datos expuestos apuntan a que de forma generalizada en los másteres de Educación Secundaria el módulo genérico es lo primero y casi lo único a lo que se enfrentan sus estudiantes en el primer semestre. En estudios ya previos (ANECA, 2012; Manso, 2012) se identificó esto mismo. Esto influye negativamente en la valoración que los estudiantes hacen del módulo genérico ya que es un “choque cultural” fuerte al que deben enfrentarse estudiantes que llevan, al menos, cuatro años estudiando otros grados disciplinares. Comienza el máster y desaparecen todo tipo de referencias a sus conocimientos disciplinares y, por el contrario, aparecen nuevos conocimientos, autores, lecturas alejadas de sus conocimientos. Estas valoraciones negativas del módulo genérico no ocurren así en el caso de los másteres en los que el módulo genérico y específicos están integrados (porque ambos se desarrollan de forma anual). Con base en estos datos, parece que diez años después de comenzar el desarrollo del máster esta recomendación no ha sido escuchada por la mayoría de las universidades y se sigue manteniendo en el 78% de los másteres, donde el módulo genérico se sitúa en el primer semestre. Detrás de esta organización temporal de máster se encuentra, en ocasiones, cierta inflexibilidad por parte de las instituciones formadoras que trascienden a esta titulación en concreto.

El máster en general y su módulo genérico en particular tienen todavía hoy un amplio margen de mejora. Las críticas recibidas a la llegada del mismo no fueron pocas; tampoco son escasas las quejas actuales. Sin embargo, mientras los debates políticos al respecto de la docencia se reiteran, se cuentan por decenas de miles de personas habilitadas con el MESOB para poder ejercer en esta etapa. Recordemos que el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) fue tremendamente criticado y, sin embargo, su vigencia fue de más de 35 años. Considerando que algo así pueda pasar con el MESOB, sigamos reflexionando para promover medidas concretas para su mejora progresiva.

## Referencias

- ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Análisis de situación y propuestas de mejora*. Madrid: ANECA.
- Alonso, T. (2017). Conceptualizando la identidad docente. En Héctor Monarca y Bianca Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 93-108). Madrid: Síntesis.
- Attard, M. y Madališka-Michalak, J. (2018). *Teacher Education Policy and Practice: International Perspectives and Inspirations*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System (FDES).
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Carrasco, A. (2016). Revisando el modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: el Máster de Secundaria. En AAVV, *La formación inicial del profesorado de educación secundaria* (pp. 313-325). Valencia: Tirant lo Blanch.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gil, F. (2017). El conocimiento teórico de la educación en la práctica profesional docente. En Héctor Monarca y Bianca Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis.
- Manso, J. (2012). *La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria: análisis y valoración del nuevo modelo de la LOE* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2007). Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53751-53753.
- Menor, M. y Rogero, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid: La Muralla.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(1).
- OECD (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. Paris: OECD.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (tesis doctoral). Castellón: Universidad Jaume I.
- Solari, M. (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel: un estudio de caso* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon: UNESCO.
- Valle, J. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education: ser docente a lo largo de la vida*. Madrid: CDL-Pigmalion.